

## Koncepcje wspierania rozwoju w biegu ludzkiego życia: czego i po co uczą się dorośli

### Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji rozwoju człowieka dorosłego, jako odpowiedzi na zmiany zachodzące w społeczeństwie. Czytelnik znajdzie tu odpowiedź na pytanie: po co człowiek dorosły ma się rozwijać – zostaną przedstawione cele rozwojowe wynikające z kontekstu, w jakim funkcjonują ludzie we współczesnym społeczeństwie. Wymagania społeczne, złożoność środowiska i zwiększająca się różnorodność realizowania ról społecznych, a także wzrost samoświadomości oraz potrzeb rozwojowych zostają zestawione ze zmianami, jakie dokonały się na gruncie teorii rozwoju człowieka. Artykuł porusza także zagadnienie kształtowania kompetencji. Podejście kompetencyjne stanowi ramę dla treści, jakich ludzie dorośli uczą się, aby realizować swoje potrzeby rozwojowe i sprostać wymaganiom środowiska. Artykuł opisuje także nurty obecne na rynku usług edukacyjnych dla osób dorosłych. Określa ich rolę w promocji idei *lifelong learning* oraz w zwiększaniu dostępności edukacji dla szerszego grona odbiorców.

**Słowa kluczowe:** *lifelong learning*, rozwój, edukacja dorosłych, kontekst rozwoju.

### Wprowadzenie

Helena, urodzona po pierwszej wojnie światowej, była kobietą piękną, pochodzącą z bardzo dobrze sytuowanej rodziny. Młoda, nauczona gry na pianinie, dziergania i dwóch języków obcych była doskonale przygotowana do pełnienia roli żony w mieszczańskim domu ze służbą. Władysław, który ową kobietę poślubił, był przedsiębiorczym inwestorem i aktywnym prawnikiem; obrotnym łącznikiem pomiędzy domem a światem zewnętrznym. Łatwo zauważyć, że bardzo precyzyjnie rozpisane dla nich role społeczne wyznaczyły zakres kompetencji, jakie musieli posiadać, aby odnaleźć się w tych rolach. Można w uproszczeniu powiedzieć, że Helena została w nie wyposażona w domu, a Władysław – na uniwersytecie. Zmiany, jakie przynosiły kolejne dekady, nie były wystarczającym argumentem, aby dokonywać jakichś przesunięć w systemie, który sobie wypracowali. Dlatego kompetencje obojga rozwijały się we wcześniej zdefiniowanych obszarach. Oboje również wiedzieli, że tak po prostu ma być. Czy zdobywanie nowych doświadczeń, stawianie czoła wyzwaniom kolejnych ustrojowych zmian rzeczywistości traktowane było przez nich jako rozwój? Czy w ogóle rozmyślali nad swoim życiem w takich kategoriach?

Krystyna urodzona w latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku od dziecka była nazywana chodzącą encyklopedią. Ukończyła studia, poślubiła Krzysztofa i urodziła troje dzieci. Bardzo szybko stało się jasne, że aby się utrzymać, zarówno ona, jak i mąż muszą pracować. Ponieważ Krystyna chciała uczyć w szkole, zdobyła nowe kwalifikacje potrzebne w zawodzie nauczyciela. Od kiedy wprowadzono reformę edukacji, nauczyciele podążają ścieżką kariery, na każdym kolejnym szczeblu prezentując swoje rozwojowe dokonania. Krzysztof postanowił rozwijać się naukowo i zrobił doktorat. Jego zakład pracy oczekuje stałego poszerzania dorobku naukowego, ponadto w tym czasie technologia badań została zupełnie skomputeryzowana, a większość dostępnej literatury jest w języku angielskim. Krystyna i Krzysztof nieustannie definiują i redefiniują swoje role społeczne oraz aktywizują myślenie o rozwoju w kontekście wymagań, jakie stawia przed nimi pracodawca. Gdyby chcieli radykalnie zmienić swoją pozycję zawodową lub nawet specjalizację, to kolejnym czynnikiem wpływającym na ich rozwojowe poczynania byłby rynek pracy. Gdybyśmy natomiast przykłady zaczerpnęli z życia wsi, bohaterowie tych historii zmagaliby się również ze zmianami dotyczącymi głównego kapitału, na którym opierają się pozycja i rozwój gospodarczy kraju. Uczyliby się dostosowywać do faktu, że kapitałem tym nie jest już ani ziemia i rolnictwo, ani przemysł i technologie, lecz kapitał ludzki: wiedza i informacja.

Rzeczywiście rozwój człowieka dorosłego sprzężony jest ze zmieniającymi się skryptami i wymogami społecznymi, a także z potrzebami i sytuacją gospodarczą kraju. Jednocześnie zmienia się samo rozumienie pojęcia rozwój i poszerza wiedza na temat specyfiki rozwoju i edukacji osób dorosłych. Metody rozwoju stają się do tej specyfiki coraz bardziej dostosowane. Artykuł ukazuje współzależność procesów rozwojowych i mechanizmów społeczno-gospodarczych oraz to, jak w tym wszystkim „odnajduje się” nauka o rozwoju dorosłych.

## Kontekst i uwarunkowania rozwoju

Do czego zmierzamy rozwijając się i ucząc nowych rzeczy? Czy jest jakiś punkt, poza którym rozwój się kończy? Czy można nauczyć się wszystkiego, co jest nam w życiu potrzebne?

Pytania te poruszają zagadnienia normatywności oraz dynamiki rozwoju. Pierwszym psychologiem, który zwrócił uwagę na rozwój człowieka przez całe życie, był Carl Jung. Od lat siedemdziesiątych XX wieku psychologia rozwoju kontynuuje ten kierunek myślenia. Tradycyjna psychologia rozwojowa definiowała swój przedmiot rozważań jako szereg sekwencyjnych, jednokierunkowych zmian, które są nieodwracalne i prowadzą do określonego celu: osiągnięcia dojrzałości psychicznej. Konsekwencją takiego podejścia było utożsamienie kresu rozwoju z ukształtowaniem dorosłej osobowości. W okresie wczesnej dorosłości, ku ucieście społeczności lokalnej, która zdobywała kolejnego pełnowartościowego uczestnika życia społecznego, następował koniec rozwoju. Tak rozumiany rozwój

był ściśle wiązany ze zmianami w sferze biologicznej i fizycznej, czyli z procesem dojrzewania.

Późniejsze zmiany w życiu człowieka nie były charakteryzowane jako rozwojowe, postrzegano je raczej jako skutek podejmowania nowych aktywności w życiu zawodowym i rodzinnym. Obecnie podkreśla się, że rozwój człowieka jest wielokierunkowy, wielowymiarowy oraz interindywidualnie zmienny, a zatem specyficzny dla każdej jednostki<sup>1</sup>. Tę wielowątkowość rozwoju jednostki opisuje koncepcja *psyche, soma i polis* – trzech obszarów życia człowieka, warunkujących jego zachowanie (Brzezińska, 2000). Obszary te powiązane są relacjami ze środowiskiem zewnętrznym, a więc otoczeniem jednostki, oraz środowiskiem wewnętrznym, czyli wyposażeniem genetycznym człowieka. Obszary oraz środowiska są połączone wzajemnymi, obustronnymi relacjami, które razem tworzą konteksty rozwoju jednostki (tamże). Przyglądając się bliżej tym kontekstom, możemy zrozumieć, co „skłania” ludzi do rozwoju, oraz podjąć próbę dookreślenia celów rozwojowych osoby dorosłej. W obszarze *polis* głównym źródłem rozwoju są oczekiwania innych ludzi i wymagania społeczne, jakim osoba podlega, będąc członkiem danej społeczności oraz współzależąc od innych jej członków. Aby sprostać tym wymaganiom, człowiek nabywa określone kompetencje do takiego stopnia, do jakiego pozwalają mu na to jego predyspozycje i zasoby środowiska wewnętrznego. W obszarze *soma* człowiek realizuje swoje potrzeby biologiczne, będąc jednocześnie wrażliwym na wszelkie negatywne wpływy środowiska zewnętrznego. W obszarze *psyche* natomiast jednostka przetwarza to, czego doświadcza przez swoje środowisko wewnętrzne i kontakt ze środowiskiem zewnętrznym; przeżywa, spostrzega, wyciąga wnioski i podejmuje decyzje dotyczące swoich dalszych działań (tamże). Doświadczenie jednostki jest również w innych koncepcjach traktowane jako „podstawowy materiał rozwoju, gromadzony w toku całego życia i aktywności jednostki w świecie” (Tyszkowa, 1988, s. 47–48).

Treść modelu *polis, psyche i soma* jest spójna z odpowiedzią autorów *Edukacji dorosłych* na pytanie, po co rozwijają się ludzie dorośli. Robią to, jak wskazuje Knowles i jego współpracownicy, aby sprostać wymaganiom społecznym i życiowym zmianom oraz po to, aby zrealizować wewnętrzne potrzeby. Warto zwrócić uwagę, że w warunkach silnej presji czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych potrzeb motywacja do uczenia się nowych rzeczy jest najwyższa (Knowles i in., 2009). Stwierdzenie to stanowi ważną wskazówkę dla osób zajmujących się edukacją dorosłych. Podkreśla fakt, że w określonych momentach życia człowiek jest szczególnie podatny na działania edukacyjne. Wiedza o najsilniejszych impulsach do uczenia się pozwala na:

przewidzenie potrzeby uczenia się, pojawiającej się w danym momencie życia, zrozumienie, w jaki sposób wydarzenia życiowe mogą wzmocnić lub hamować uczenie się,

---

<sup>1</sup> Przeredagowany fragment artykułu: A. Piasecka (2008). *Moda na rozwój*. „Know How. Kwartalnik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2, s. 4–6.

skorzystanie z momentów sprzyjających uczeniu się, tak aby przyspieszyć uczenie, planowanie doświadczeń edukacyjnych tak, by wzmacniać ich znaczenie (Knowles i in., 2009, s. 202).

Klasyczne koncepcje rozwoju dostarczają wiedzy na temat tych wyjątkowych dla uczenia się momentów w biegu ludzkiego życia. Jedną z nich jest powszechnie znana i rozlegle cytowana teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, dzieląca życie ludzkie na osiem stadiów (Erikson, 2000; Sikorska 2003). Każde z tych stadiów wyznacza specyficzne zadania rozwojowe, które zawierają komponent biologiczny (popędowy), kulturowy (są zależne od czynników kulturowych) i społeczny (są napędzane interakcjami społecznymi). Autor teorii podkreśla odpowiedzialność jednostki za własny rozwój. Ważną cechą koncepcji Eriksona jest jej *dwubiegunowość* – każde stadium rozwojowe stanowi kontinuum między biegunem pożądanym zmian a biegunem niekorzystnego rozwoju sytuacji, czy też braku znalezienia rozwiązania. Radzenie sobie z przechodzeniem do kolejnego stadium jest naznaczone kryzysem, który w tej koncepcji można uznać właśnie za moment szczególnej podatności na uczenie. Poniżej przedstawiono tabelę opisującą poszczególne stadia rozwoju tożsamości.

Tab. 1. Stadia rozwoju według Eriksona

Wiek	Stadium	Potencjalne siły życiowe
0–1	Podstawowa ufność vs podstawowa nieufność	Nadzieja
1–3	Autonomia vs wstyd i zwątpienie	Wola
4–5	Inicjatywa vs poczucie winy	Stanowczość
6–12	Pracowitość vs poczucie niższości	Kompetencja
13–18	Tożsamość vs rozproszenie tożsamości	Wierność
19–25	Intymność vs izolacja	Miłość
26–65	Generatywność vs zasklepienie się i stagnacja	Troska
Powyżej 65	Integracja ego vs rozpacz	Mądrość

Źródło za: Sikorska 2003. Przedruk za zgodą wydawnictwa.

Koncepcja Eriksona ma charakter normatywny w takim sensie, że wskazuje na warunki konieczne, które powinny zostać spełnione, aby jednostka mogła liczyć na dobrostan w danym momencie życia i zapewnić sobie „właściwy start” w zmaganiu się z kolejnymi etapami. Na przykład w okresie wczesnej dorosłości (19–25) człowiek według tej teorii powinien znaleźć partnera życiowego, co jest jednym z czynników prowadzących do odpowiedniego poziomu samopoznania oraz autoidentyfikacji w relacjach z innymi (Sikorska, 2003). Zagadnienie normatywno-

ści skłania do dyskusji nad perspektywą zmian w kulturze i ich wpływem na poszerzenie sposobów realizowania siebie oraz zaspokajania potrzeb w przestrzeni społecznej. Ciekawym głosem w tej sprawie jest koncepcja zadań rozwojowych Roberta Havinghursta (Sikorska 2003). Autor podkreśla, że od należytego wypełnienia zadań rozwojowych zależą zarówno samopoczucie jednostki, jak i stopień bycia akceptowanym członkiem społeczeństwa. Czynniki akceptacji społecznej wskazuje, że cele rozwojowe jednostki są znacznie zdeterminowane przez grupę, w której ona funkcjonuje, oraz tendencje, jakie w niej panują.

Można powiedzieć, że na poszczególnych etapach życia człowiek zмага się z zadaniami rozwojowymi, po to aby zrealizować konkretne wartości i przystosować się do zmieniających się warunków. W sytuacjach przejściowych między jednym stadium a drugim ludzie są podatni na uczenie się, ponieważ właśnie wtedy mają najwyższą motywację do zdobywania nowych umiejętności. Dalsza część pracy próbuje odpowiedzieć na pytanie: czego konkretnie uczą się dorośli i kto o tym decyduje.

## Kompetencje: czego uczą się dorośli?

*Każda firma stanie się firmą edukacyjną lub przegra na rynku.*

Don Tapscott

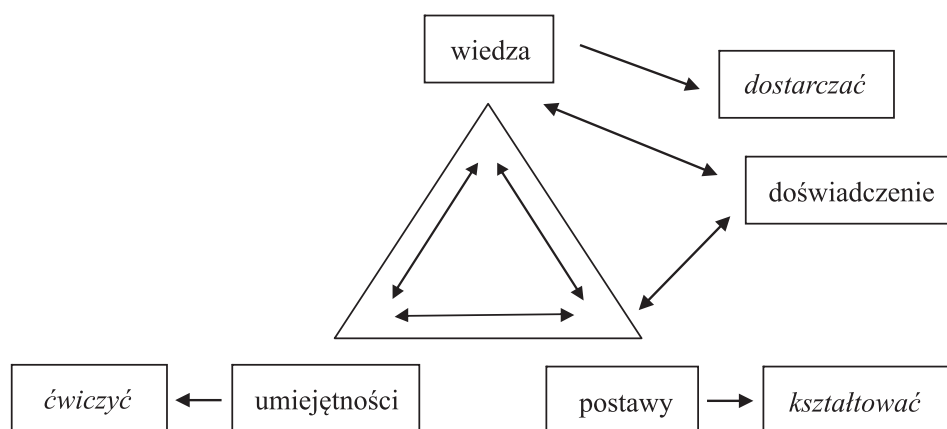
Jednym z istotnych źródeł rozwoju człowieka dorosłego jest jego miejsce pracy. W Polsce główny zasób i przewagę konkurencyjną stanowi kapitał ludzki. Nie możemy opierać rozwoju naszej gospodarki na surowcach naturalnych ani na przemyśle, mamy natomiast do zaoferowania (dziś lub w przyszłości) doskonale wykształconą kadrę, umiejącą sprostać wymaganiom rynku pracy. Peter Drucker wskazuje wręcz na zjawisko transformacji systemowej, która w społeczeństwach informacyjnych uczyniła wiedzę głównym filarem gospodarki (Rokicka-Broniatowska, 2010). Wizja rozwoju gospodarki propagowana przez Unię Europejską wynika z podobnych konstatacji. W strategii lizbońskiej pełny wyraz znalazło przekonanie, że konkurencyjność współczesnej gospodarki zależy od inwestycji w wiedzę.

Człowiek dorosły często kształci się i rozwija w przestrzeni zawodowej. Jedną z tendencji, które w istotny sposób wpływają na myślenie o uczeniu się dorosłych, jest spojrzenie na obszary rozwojowe organizacji w kategoriach kształtowania kompetencji pracowników. Z punktu widzenia instytucji opisywanie potrzebnych na określonych stanowiskach kompetencji jest podstawą wielu procesów w organizacji: od rekrutacji pracowników, poprzez prowadzenie ocen pracowniczych, dążenie do spójności działań z wizją i misją firmy, adaptację do zmian, aż po systemy szkoleń i rozwoju pracowników (Lucia, Lepsinger, 1999). Z perspektywy pracownika model kompetencyjny, którym posługuje się organizacja, wpływa na ścieżki jego rozwoju i profil zdobywanych umiejętności. Niezależnie od tego, czy

organizacja ma model kompetencyjny (a więc oparty na wskaźnikach zachowania opis kompetencji niezbędnych na poszczególnych stanowiskach) czy też nie, myślenie o rozwoju pracowników w kategoriach zdobywania kompetencji mocno oddziałuje na rynek szkoleniowo-edukacyjny. Dzieje się tak między innymi dlatego, że rynek ten dąży w ostatnich latach do standaryzacji własnych usług i precyzyjnego pomiaru skuteczności działań edukacyjnych (Kossowska, Sołtysińska i in., 2006). Historia modeli kompetencyjnych sięga początku lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to David C. McClelland prowadził warsztat, którego uczestnikiem był wysoki urzędnik Agencji Informacyjnej USA. Agencja miała nieustanne kłopoty z procedurą rekrutacji pracowników. Przede wszystkim na początkowych etapach procesu regularnie dyskwalifikowane były osoby czarnoskóre oraz przedstawiciele mniejszości. Ponadto testy rekrutacyjne okazały się mieć niewiele wspólnego z rzeczywistymi zadaniami na określonych stanowiskach (Lucia, Lepsinger, 1999). McClelland podjął się opisanie kluczowych kompetencji, ważnych dla organizacji i wspierających jej misję, umożliwiając precyzyjny opis stanowisk i przygotowanie kryteriów rekrutacyjnych pod kątem konkretnych umiejętności. Zarówno w literaturze, jak i w środowisku spotyka się różne definicje kompetencji (Lucia, Lepsinger, 1999; Kossowska, Sołtysińska i in., 2006). Warto przyjrzeć się definicji zaproponowanej przez Kossowską i Sołtysińską (2006) w kontekście projektowania szkoleń pracowników. Zakłada ona, że główną składową kompetencji jest wiedza, a w szczególności jej trzy poziomy:

- wiedza deklaratywna (wiem co),
- umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak),
- postawa (chcę i jestem gotowa/gotowy wykorzystać swoją wiedzę w praktyce).

Ryc. 1. Model kompetencji



Opisanie kompetencji w organizacji stanowi punkt wyjścia do definiowania celów rozwojowych pracowników. Można pokusić się o zaprezentowanie zestawu kompetencji, które zarówno dla każdego przedsiębiorstwa, jak i pracownika są ważne z uwagi na specyfikę środowiska, w jakim funkcjonują. Pośród kompetencji poszukiwanych na rynku pracy znajdują się: elastyczność (łatwość przystosowania do zmieniających się warunków), innowacyjność (umiejętność poszukiwania nowych i użytecznych rozwiązań), znajomość języków obcych, umiejętność obsługi komputera. Strategia lizbońska wskazuje 5 ogólnych celów rozwojowych jednostki, które mogą stanowić punkt wyjścia do definiowania szczegółowych kompetencji. Te cele to: „uzyskanie i rozwój kompetencji potrzebnych na rynku pracy, wzmocnienie szansy odniesienia indywidualnego sukcesu zawodowego, samorealizacja, wyjście z sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym i ekonomicznym, przygotowanie do przyjmowania nowych ról społecznych i zawodowych” (Głuc, 2007, s. 33).

Coraz częściej po opisy kompetencyjne sięgają instytucje edukacji formalnej. Im większa popularność określonego modelu, tym większy wpływ ma on na sposób myślenia ludzi o sobie i swoim rozwoju. Z indywidualnego punktu widzenia podejście kompetencyjne, dzięki swojej przejrzystości, może być niezwykle użyteczne we wspieraniu autorefleksji na temat własnego uczenia się oraz w określaniu celów rozwojowych. Do propagowania kompetencyjnego myślenia o rozwoju w kontekście zawodowym przyczyniają się działania Komisji Europejskiej, zmierzające do ujednolicenia opisu kompetencji w całej Europie. W tym celu powstały Europejskie Ramy Kwalifikacji, które umożliwiają lokalnym systemom wpisanie się w ujednoliconą strukturę. System EQF (European Qualification Framework) opisuje kompetencje na 8 poziomach. Na każdym z nich określa się, co osoba będąca w danym momencie rozwoju swojej kariery zawodowej wie, rozumie i potrafi zrobić. Ponadto EQF umożliwia opisanie w sposób klarowny i rzetelny kwalifikacji oraz uprawnień osoby wykonującej swoją profesję zgodnie z którymś z poziomów. Co istotne, stworzenie profilu kompetencyjnego zawodu zgodnie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji jest fundamentem, na którym opierają się lub będą się opierać procesy certyfikacji w obrębie poszczególnych profesji. System ten jest stopniowo wprowadzany w krajach europejskich przez powoływane przez ministerstwa komisje, które zgodnie z tym sposobem myślenia opracowują Narodowe Ramy Kwalifikacji. Warto zwrócić uwagę, że system ten już wkrótce będzie odgrywał istotną rolę na gruncie polskiego kształcenia wyższego. Cele edukacji formalnej mają być również opisane zgodnie z tymi ramami. W założeniu jest to bardzo pozytywna zmiana, która ma skłaniać do odpowiedzialnego projektowania programu studiów i brania pod uwagę wymogów rynku pracy przy doborze treści edukacyjnych. Profil kompetencyjny zawodów, w których kształcą uczelnie wyższe, stwarza kandydatom na studia możliwość do bardziej świadomego wyboru kierunku studiów i monitorowania swoich postępów w nauce pod kątem zdobywania konkretnych kompetencji. Oczywiście wprowadzanie ram EQF to potężna

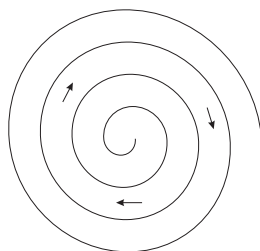
zmiana systemowa, której wdrożenie jest procesem wieloetapowym i obejmującym konieczność radzenia sobie z takimi wyzwaniami, jak opór środowisk przyzwyczajonych do dotychczasowych zasad, według których działają systemy edukacyjne.

Nabywanie nowych kompetencji w organizacji należy do tak zwanego rozwoju instytucjonalnego, którego cele są zróżnicowane ze względu na przedmiot. Jest to część modelu andragogiki w praktyce (Knowles i in., 2009), wyróżniającego także rozwój społeczny – którego cele zróżnicowane są ze względu na sytuację (zob. stadialne koncepcje rozwoju), oraz rozwój indywidualny z celami, wyodrębnionymi ze względu na osobę ucznia.

## Dorośli jako uczeń: proces i specyfika uczenia się dorosłych

Różnice indywidualne w możliwościach i preferencjach ludzi co do przedmiotu i sposobu uczenia się interesują zarówno psychologów, jak i specjalistów zajmujących się andragogiką<sup>2</sup>. Janassen i Grabowski (1993, za: Knowles i in., 2009) wskazali na trzy główne obszary różnic indywidualnych mających wpływ na uczenie się: różnice poznawcze, różnice osobowościowe i różnice wynikające z uprzedniej wiedzy. Warto zaznaczyć, że z różnic tych wynikają preferencje co do strategii oraz przedmiotu uczenia się i dla osób projektujących działania rozwojowe uwzględnienie tych preferencji jest niezwykle ważną kwestią. Model eksperymentalnego uczenia się Kolba (Kolb, 1981, Knowles i in., 2009) jest integracją wielu badań nad stylami poznawczymi i rozwojem poznawczym człowieka. Określa on etapy nabywania umiejętności i rozwoju oraz specyfikę funkcjonowania poznawczego człowieka. Zgodnie z tym modelem rozwój rozumiany jest jako stopniowe integrowanie sposobów radzenia sobie w świecie na wyższych poziomach, co zobrazić można za pomocą metafory spirali rozwoju:

Ryc. 2. Metafora spirali rozwoju



Źródło: opracowanie własne.

Taka ilustracja podkreśla ciągłość ludzkiego doświadczenia, które przyrastając w biegu życia jest potencjalnym źródłem rozwojowych zmian. Spirala ta nie

---

<sup>2</sup> Andragogika definiowana jest jako „nauka o kształceniu i samokształceniu, wychowaniu i samowychowaniu dorosłych”, za: L. Turos (1997). *Andragogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 7.



wyczerpuje jednak całej złożoności tego, w jaki sposób ludzie korzystają i „opracowują” swoje życiowe doświadczenie. Przede wszystkim sam przyrost doświadczenia nie warunkuje stałego rozwoju człowieka. Jak wskazuje koncepcja kontekstów rozwojowych Brzezińskiej (zob. *polis, soma, psyche*), zarówno zmienne wewnętrzne (możliwości poznawcze, cechy osobowości, motywacja, poziom autorefleksji), jak i zewnętrzne (naciski i oczekiwania społeczne) wpływają na to, w jaki sposób doświadczenie będzie interpretowane i włączane w dotychczasową wiedzę na własny temat. Ponadto rozwój nie odbywa się jednostajnie i równomiernie. Koncepcje stadiów rozwojowych (Erikson, 2000; Sikorska 2003) podkreślają etapowość rozwoju oraz podatność na uczenie się, pojawiającą się w określonych momentach życia. Rozwój wiąże się także z kryzysem i zmaganiem się z okresami, w których przejściowo człowiek może funkcjonować mniej konstruktywnie niż dotychczas. Słowem, regres może być także częścią procesu rozwojowego. Tak więc spirala rozwoju podkreśla potencjał, jaki tkwi w gromadzeniu ludzkiego doświadczenia, i to, że doświadczenie jest jednym z istotnych budulców, z których powstają programy rozwojowe dla osób świadomie uczących się przez całe życie. Rzuciwszy światło na złożoność zjawiska, jakim jest rozwój oparty na doświadczeniu, można powrócić do Davida Kolba i jego modelu eksperymentalnego uczenia się. Ujmuje on proces uczenia się w cyklicznie powtarzające się 4 kroki:

- konkretne doświadczenie,
- obserwacja i refleksja,
- tworzenie abstrakcyjnych pojęć i generalizacji,
- testowanie praktycznych implikacji nowych pojęć w nowych sytuacjach.

Zakłada się, że proces rozwoju każdej kompetencji przebiega zgodnie z tym cyklem i do poszczególnych etapów przypisać można adekwatne strategie uczenia. W procesie szkoleniowym konkretne doświadczenie to zanurzenie się w prawdziwą sytuację bądź symulację czy inne autentyczne działanie. Doświadczenie to poddawane jest następnie refleksji; niezbędne staje się więc stworzenie przestrzeni do wyciągnięcia wniosków i dostrzeżenia istotnych rozwojowo momentów w przeżytej sytuacji (Co robiłam/robiłem inaczej? Z czym miałam/miałem trudność? Na czym polegała istota zadania?). Takie refleksje można pobudzać przez dyskusje, wyznaczanie obserwatorów notujących spostrzeżenia na poprzednim etapie, prace w małych grupach. Kolejnym krokiem jest próba uogólnienia wniosków, powiązania ich z koncepcjami teoretycznymi na dany temat, stworzenie nowej formuły działania i własnych teorii. Następnym etapem jest wcielenie tych uogólnionych wniosków i formuł działania w życie – poddanie się eksperymentowi w postaci zastosowania ćwiczonych i przedyskutowanych umiejętności. Model ten jest niezwykle użyteczny, ponieważ pozwala na programowanie edukacji w taki sposób, aby odpowiadała zróżnicowanym preferencjom osób uczących się (preferencje rozumiane są tutaj jako inklinacja do jednego z przedstawionych powyżej elementów cyklu). Ponadto systematyzuje on proces projektowania i dopasowywania metod i narzędzi rozwojowych do celów edukacyjnych.

Warto posłużyć się przykładem zastosowania cyklu Kolba do projektowania edukacji. Celem szkolenia jest zwiększenie kompetencji tworzenia skutecznych notatek z wykładów. Grupą docelową są studenci uczelni wyższej. Proces szkoleniowy może się rozpocząć od *doświadczenia* w postaci stworzenia notatek z krótkiego, odtworzonego podczas zajęć wykładu. Następnym krokiem będzie *refleksja* nad powstałymi notatkami. Uczestnicy zajęć mogą w grupach omawiać mocne i słabe strony swojej pracy, a przez to zreflektować swój dotychczasowy sposób robienia notatek. W kolejnym etapie osoba prowadząca zajęcia dostarcza uczestnikom *wiedzy teoretycznej* w postaci schematów dobrych notatek oraz danych z psychologii spostrzegania mówiących o prawidłach odbierania i przetwarzania bodźców zewnętrznych. Uczestnicy *aplikują* wiedzę i doświadczenie, projektując zmiany w swoim stylu prowadzenia notatek, ćwicząc wykorzystanie nowych elementów i planując działania motywujące do wprowadzenia trwałej zmiany w swoim sposobie pracy podczas wykładów. Wykorzystanie pełnego cyklu Kolba w procesie edukacyjnym umożliwia refleksję nad już posiadanym doświadczeniem w danej dziedzinie. Jest to niezwykle ważne w kontekście rozumienia rozwoju człowieka jako procesu strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń (Tyszkowa 1988).

Inspirująca dla rozumienia specyfiki rozwoju osób dorosłych jest perspektywa historyczna ukazująca zmiany w sposobie uczenia się na poziomie społeczeństw. Margaret Mead wskazuje na przetasowanie społeczne, które można ująć w trzy epoki społecznego uczenia się (Brzezińska, 2000). Pierwsza z nich to kultura postfiguratywna, w której starsze pokolenia uczą pokolenia młodsze – przekazując im tradycję, obrzędy i sprawdzone sposoby działania. Opis ten dotyczy małych odizolowanych społeczeństw oraz rodzin wielopokoleniowych. Druga epoka to kultura kofiguratywna, w której zmiany zachodzą szybciej, a pokolenia starsze i młodsze wzajemnie uczą się od siebie. Tradycje mieszają się, a główną rolę odgrywa pokolenie rodziców. Tak funkcjonują społeczeństwa przemysłowe, małe jednopokoleniowe rodziny. Trzecia epoka to kultura prefiguratywna, w której zmiany zachodzą bardzo szybko, a młodsze pokolenie, odgrywające najważniejszą rolę w społeczeństwie, uczy pokolenia starsze. Taki stan rzeczy spotykamy w społeczeństwach postindustrialnych, w których dominują niepełne rodziny. Dobrym zobrazowaniem różnic w sposobie uczenia się, które dokonały się w jednej kulturze na przestrzeni lat jest przykład edukacji młodych matek. W społeczeństwie polskim jeszcze do niedawna edukacja odbywała się pionowo. Młode matki zdobywały wiedzę o pielęgnacji i wychowaniu dzieci od swoich matek i babć. Dzisiaj wiedza przepływa poziomo – kobiety poszukują informacji w internecie, prasie, u lekarzy i koleżanek (Keller, 2003).

Głównym punktem odniesienia w rozwoju i edukacji dorosłych jest doświadczenie jednostki. Sposób jego włączenia w proces edukacji stanowi ważny czynnik skuteczności działań rozwojowych. Model eksperymentalnego uczenia się zaproponowany przez Davida Kolba pozwala na systematyczne włączanie doświadczeń jednostki w proces edukacyjny, a także na uwzględnienie różnic indywidualnych

w sposobie uczenia się i przetwarzania rzeczywistości. Na specyfikę i przedmiot uczenia się dorosłych wpływają nie tylko psychologiczne aspekty samego procesu, ale także kultura i społeczeństwo, w którego obrębie odbywa się przekazywanie użytecznej wiedzy, umiejętności i postaw.

## Rynek usług edukacyjnych

W części artykułu dotyczącej kompetencji wskazano na przestrzeń zawodową jako ważne miejsce dla działań rozwojowych. Kształcenie dorosłych pozostaje także w sferze zainteresowania struktur państwowych i pozarządowych, nie tylko przedsiębiorców dążących do rozwoju swoich kadr. Regulacje prawne funkcjonujące w Polsce są lub stają się spójne ze strategiami rozwoju promowanymi w Unii Europejskiej. Wiąże się to ze wsparciem takich wartości, jak: równość, integracja społeczna w wymiarze ekonomicznym, kulturowym i politycznym, znoszenie barier. Świadomość wagi wykształcenia formalnego i nieformalnego wypływa z licznych badań i większości środowisk nie trzeba do tej idei przekonywać. Wszystkie działania edukacyjne mieszczą się w obszarze koncepcji *lifelong learning* (kształcenie przez całe życie). W jej obrębie zawiera się kształcenie ustawiczne, wewnątrz którego można wyróżnić kształcenie zawodowe (Worek, 2008). Ministerstwo Edukacji Narodowej definiuje kształcenie ustawiczne jako koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i we wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, to jest w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, pracy i społeczności<sup>3</sup>.

Znaczną rolę w edukacji dorosłych odgrywają obecnie fundusze strukturalne, które spowodowały powiększenie zasięgu i oferty rynku szkoleniowego w Polsce. Komisja Europejska dość precyzyjnie określiła cele w tym obszarze i są one stopniowo realizowane (Głuc, 2007). Kształcenie dorosłych odbywa się przez takie instytucje, jak: Urzędy Pracy (inicjatywy wspierane przez UE wdrażane są przez Wojewódzkie Urzędy Pracy), ośrodki przy uczeniach wyższych, centra i akademie kształcenia zawodowego, firmy szkoleniowe. Jak podkreślają specjaliści (Worek, 2008), najważniejsze dla wzmocnienia działań rozwojowych jest stworzenie standardów edukacyjnych i integrowanie środowisk zajmujących się uczeniem przez całe życie. Przykładem projektu realizującego te założenia jest Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego, któremu przewodniczy Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie. W ramach działalności Partnerstwa opracowywane są małopolskie standardy usługi edukacyjno-szkoleniowej. Jest to wieloetapowy projekt, w którym bierze udział zarówno środowisko akademickie, jak i praktycy rynku edukacyjnego.

---

<sup>3</sup> Fragment artykułu: A. Piasecka. (2008). *Moda na rozwój*. „Know How. Kwartalnik Wszechniczy Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2, s. 6.

## Zakończenie

Podczas szkoleń dotyczących planowania rozwoju i pogłębionego rozumienia roli zawodowej rozmawiam z uczestnikami na temat ich postawy dotyczącej rozwoju. Zdarzyło mi się wraz z grupą zdefiniować dwa sposoby, na jakie myśleć można o rezultatach działań rozwojowych. Ten pierwszy, nasuwający się automatycznie, to dążenie do doskonałości. Rozwijaniu danej kompetencji towarzyszy wyobrażenie niezwykle wysoko postawionej poprzeczki. Przeskoczenie jej oznacza umiejętność niepopelniania błędów w danej dziedzinie i spełnienia standardów, które osoba sama sobie wyznaczyła (lub standardów określonych z zewnątrz, na przykład przez pracodawcę). Wydaje się wątpliwe, czy tak postawiony cel rozwojowy jest możliwy do osiągnięcia i motywujący. Okazuje się, że każdy krok ku doskonałości stawia człowieka w dalszym ciągu tylko trochę bliżej celu i trudno dostrzec powód, dla którego miałby się on za ten krok docenić. Drugim sposobem spojrzenia na własny rozwój jest obranie sobie za cel równowagi w poziomie posiadanych kompetencji. Dbałość o systematyczne zaspokajanie potrzeb rozwojowych w różnorodnych obszarach życia wspiera elastyczność w działaniu. Taka perspektywa myślenia o sobie jest adekwatna do realności nieustannie zmieniającego się środowiska. Dążenie do harmonii skłania do przyglądania się własnemu rozwojowi na bieżąco i stanowi bardziej namacalną perspektywę sukcesu.

Współczesne formy wspierania dorosłych w rozwoju realizują kilka istotnych zasad:

- opierają się na dotychczasowym doświadczeniu osób uczących się i zmierzają do zintegrowania go z nową wiedzą,
- pobudzają autorefleksję i samoświadomość, jako dwa główne czynniki rozwoju,
- dążą do wzmacniania inicjatywy i odpowiedzialności osób uczących się za proces własnego rozwoju,
- koncentrują się na zasobach i rozwiązaniach, a nie na przyczynach problemów i ograniczeniach,
- ukierunkowane są na realizację jasno sprecyzowanych, mierzalnych i konkretnych rezultatów.

Tak sformułowane założenia towarzyszą Krystynie i Krzysztofowi w ich nieustannie zmieniającym się życiu, naznaczonym codziennymi wyzwaniami rozwojowymi. Mogą one również stanowić punkt wyjścia do zmiany dotychczasowego sposobu spojrzenia na siebie osób funkcjonujących w paradygmacie przedstawionym na przykładzie Heleny i Władysława. Konieczność zwiększenia własnej elastyczności i poszukiwania nowych sposobów funkcjonowania w świecie dotyczy bowiem wszystkich grup społecznych.

Dynamiczne zmiany na rynku pracy i w gospodarce powodują, że uczenie się przez całe życie to nie tylko szczytna idea, ale także konieczność pozwalająca sprostać wyzwaniom współczesnej rzeczywistości. Co więcej, każdy człowiek rozwija się wraz z instytucjami i środowiskami, w których funkcjonuje, dzięki czemu

możliwy jest systemowy namysł nad celami i najskuteczniejszymi formami edukacji dorosłych.

## Bibliografia

- Brzezińska A. (2000). *W jakich kontekstach rozwija się człowiek?*. [W:] *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Dryden G., Vos J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Erikson E. (2000). *Dzieciństwo a społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Głuc K. (2007). *Kształcenie dorosłych w Unii Europejskiej*. [W:] A. Bulzak (red). *Kapitał intelektualny osób aktywnych zawodowo*. Nowy Sącz: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Keller H. (2003). *Socialization for Competence: Cultural Models of Infancy*. „Human Development”, 45, s. 288–311.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kolb D.A. (1981). *Learning Styles and Disciplinary Differences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kossowska M., Sołtysińska I. (2006). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Lucia A., Lepsinger R. (1999). *The Art and Science of Competency Models*. San Francisco: Pfeiffer.
- Piasecka, A. (2008). *Moda na rozwój*. „Know How. Kwartalnik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2.
- Rokicka-Broniatowska A. (2010). *Modelowanie kompetencji w systemach zdalnych opartych na współpracy*. [http://e-edukacja.net/trzecia/\\_referaty/12\\_e-edukacja.pdf](http://e-edukacja.net/trzecia/_referaty/12_e-edukacja.pdf) (15.09.2010).
- Sikorska I. (2003). *Refleksje nad ludzkim rozwojem*. „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia”, nr 3.
- The European Qualifications Framework (EQF)*, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm).
- The European Union's Lisbon Strategy*: <http://www.etuc.org/a/652>.
- Turos L. (1997). *Andragogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tyszkowa M. (1988). *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*. [W:] M. Tyszkowa (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Worek B. (2008). *Uczenie się przez całe życie*. „Know How. Kwartalnik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2, s. 9–13.